



Prácticas docentes (remotas) como prácticas de acompañamiento en primer año de la formación docente inicial, en tiempos inéditos.
Artículo de Mónica Inés Delgado y Mariana Laura Delgado. Praxis educativa, Vol. 25, No 1 enero – abril 2021 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1-12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250109>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Prácticas docentes (remotas) como prácticas de acompañamiento en primer año de la formación docente inicial, en tiempos inéditos

(Remote) Teaching practices as accompaniment in first year of the initial teaching formation, in unprecedented times.

Práticas docentes (remotas) como práticas de acompanhamento no primeiro ano de formação docente inicial, em tempos inéditos.

Mariana Laura Delgado

Instituto de Formación Docente San Carlos de Bariloche, Rio Negro, Argentina

marianadelgado@educ.ar

[ORCID 0000-0002-6145-4992](https://orcid.org/0000-0002-6145-4992)

Mónica Inés Delgado

Instituto de Formación Docente San Carlos de Bariloche, Rio Negro, Argentina

midelgado@unrn.edu.ar

[ORCID 0000-0002-9883-6177](https://orcid.org/0000-0002-9883-6177)

Recibido: 2020-06-21 | **Revisado:** 2020-10-22 | **Aceptado:** 2020-12-03

Resumen

Este artículo aborda el ingreso a la Educación Superior, en las Carreras de Formación Docente y busca ubicar posibilidades de intervención en torno al desgranamiento que se produce en el nivel. Interesa retomar una experiencia que se viene desarrollando en grupos de estudiantes de los primeros años, que propicia en este tiempo de emergencia sanitaria, la accesibilidad académica. Desde una perspectiva socio crítica en educación, retomamos aportes en Birgin (2015), Ezcurra (2011) y Bourdieu (2007) para reflexionar sobre el ingreso a la Educación Superior, en el que se reproducen desigualdades originadas en niveles anteriores, junto a visiones deficitarias que se traducen en prácticas y la ausencia de ciertos *habitus necesarios* para poder recorrer la formación docente. Interesa inscribir el análisis en un presente inédito, a partir de la irrupción de la educación virtual, que ha llevado a la resignificación de la vincularidad, y las tareas grupales de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: formación docente; prácticas de acompañamiento; accesibilidad académica

Summary

This article approaches entrance to higher education, in teaching formation programs, and seeks to find possibilities of intervention as regards drops in this level. We are interested in getting back an experience in process, among groups of early years students, which promotes academic accessibility in these times of sanitary emergency.

From a sociocritical perspective in education we recover contributions from Birgin (2015), Ezcurra (2011) and Bourdieu (2007) to reflect on higher education entrance, in which inequalities -originated at lower levels- are reproduced, together with negative views translated into practices, and the absence of certain necessary *habitus* to be able to go through the teaching formation. It is interesting to register the analysis in an unprecedented present, **from** the irruption of virtual education, which has led to the resignification of bonds and group work in learning and teaching.

Key words: teacher formation; accompaniment practices; academic accessibility

Resumo

Este artigo trata sobre o ingresso à Educação Superior, nas Carreiras de Formação Docente e procura encontrar as possibilidades de intervenção ao redor das perdas ou abandono que se produzem nesse nível. Interessa retomar uma experiência que vem se produzindo nos grupos de estudantes dos primeiros anos, que propiciam neste tempo de emergência sanitária, a acessibilidade acadêmica. Desde uma perspectiva sócio crítica em educação, retomamos as contribuições de Birgin (2015), Ezcurra (2011) e Bourdieu (2007) para reflexionar sobre o ingresso à Educação Superior, na qual se produzem desigualdades originadas em níveis anteriores, junto com as visões deficitárias que se traduzem em práticas e a ausência de determinados *habitus* necessários para poder transitar a formação docente. Interessa registrar esta análise a partir da irrupção da educação virtual que levou à resignificação dos vínculos e dos hábitos grupais de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: formação docente; práticas de acompanhamento; acessibilidade acadêmica.



“La esencia de la educación es la natalidad (...). Con el nacimiento, el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer, es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad en una cadena de inicios, o sea de acciones y novedades” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 71)

Introducciónⁱ

Pensar en los primeros años de ingreso a la Educación Superior, en las Carreras de Formación Docente, supone ubicar posibilidades de intervención a través diversas propuestas concretas que brinden tratamiento a la problemática del desgranamiento que se produce allí. En este sentido, a partir de talleres y actividades orientadas a estudiantes que ingresan a dichas carreras y en una modalidad de trabajo transversal e interdisciplinar entre espacios curriculares, se busca ubicar aquellas dificultades y posibilidades que se presentan en la cotidianeidad educativa, para así avanzar en las mismas, en su vinculación con la continuidad de estudios en el nivel superior.

Interesa retomar en este orden una experiencia que se desarrolla con grupos de estudiantes de los primeros años, la cual encuentra sentidos grupales, pedagógicos, en la construcción y formación docente. La misma propicia la “accesibilidad académica”,ⁱⁱ a través de algunos apoyos que hemos relevado por su significatividad y valor para estudiantes que transitan el primer año de la formación docente inicial.

Dicha accesibilidad académica tiene que ser comprendida bajo las coordenadas de la perspectiva de la Educación Inclusiva. Ubicamos su potencia en tanto propone Rusler (2014) el derecho a la participación plena en todos los aspectos de la vida diaria de un sujeto, así como la idea de configuraciones de apoyo, en tanto recursos, medios y herramientas que posibilitan la promoción de aprendizajes.

En este recorrido, desde una perspectiva socio crítica en educación, retomamos autores que revisitan el ingreso a la Educación Superior, en grupos que históricamente no habían sido imaginados, pensados y ubicados en el nivel. Son valiosos los estudios de Birgin (2015) sobre la mirada deficitaria en torno al grupo de estudiantes, en Ezcurra (2011) la desigualdad y brechas en el

acceso y abandono en nivel superior, su relación con las “prácticas docentes”, y en Bourdieu (2007) la categoría de *habitus*, necesario por “zonas de pasaje”ⁱⁱⁱ que supone el cambio de un nivel a otro.

De esta manera, interesa inscribir el análisis en un proceso reflexivo sobre las prácticas docentes en los primeros años de la formación, en un presente acotado, del inicio del ciclo académico a esta parte. Ubicamos en la irrupción de la educación virtual (a distancia, y en el distanciamiento social producido por el ASPO), sin presencialidad, un tiempo donde, como docentes, hemos resignificado la vincularidad y las tareas grupales de enseñanza y aprendizaje. A lo que se suman las insoslayables dificultades de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos en una mayoría de estudiantes, como medio para vincular y enlazar las propuestas de enseñanza y aprendizaje a través de la plataforma institucional y, particularmente, en el entorno del aula virtual.

Desarrollo

Una imagen dice más que mil palabras, y algo de ello sucede al observar esas manos que sostienen las piezas de arcilla en la fotografía y permiten ubicar la escena: estudiantes que inician el primer año de la formación docente. Estas manos ponen de manifiesto aquellos rasgos del desempeño profesional, contenedoras de una situación que, como esa arcilla, presenta fragilidad, y necesita seguir siendo sostenida, acompañada. Es decir, son manos que hacen lugar sin dejar caer, que ofrecen y construyen una comunidad de igualdad en una escena que sintetiza el espíritu, la búsqueda y creación, por este tiempo, de prácticas alojadoras que acompañan la diversidad de trayectos para estudiantes ingresantes.

Pensar en el Nivel Superior, en su masificación, que en América Latina ha sido reciente, supone ubicar, al decir de Ezcurra (2011), una “tendencia estructural” que se caracteriza por ser “aguda, continua y sin precedentes” (p. 23). Son valiosos los aportes de la autora, quien advierte en la masificación el problema del abandono, el desgranamiento, el cual presenta “deserción” de franjas de la población que históricamente fueron excluidas y no tenían acceso al nivel superior. En su mayoría, son “primera generación” en cursar estudios superiores con todo lo que ello conlleva (p. 26).

En este sentido, Sánchez Martínez (2013) señala la importancia de “avanzar hacia una universidad más inclusiva (...) que supere una mera inclusión excluyente (...) más abierta a su medio, más dispuesta a atender, el cumplimiento de sus funciones específicas, las necesidades y demandas de la comunidad” (p. 39).

Advierte Birgin (2015) la existencia de ciertas visiones deficitarias, en términos de carencias, sobre los/as estudiantes que afianzan un discurso hegemónico surgido en los años 90, momento histórico en el que se produjo la ampliación sociocultural del abanico de quienes aspiraban a formarse como docentes. En esos años, emergió una imagen degradada y el señalamiento de organismos internacionales en “torno al empobrecimiento material de quienes aspiraban al nivel superior” (p. 113).

Sostiene la autora que las nuevas poblaciones que ingresaron a la formación docente lo hicieron bajo el discurso del déficit, que había que compensar con “diagnósticos” en los que

prevalecía un “señalamiento de carencias y distancia con el patrón cultural y social considerado valioso y pertinente para la docencia”. No se les reconocía como portadores de tradiciones culturales, saberes y experiencias otras y, al mismo tiempo, parecía olvidarse su paso por los niveles anteriores del sistema educativo (Birgin, 2015, *p.* 114).

Referir a los/as estudiantes, a las nuevas poblaciones que ingresan al nivel, nos lleva a recuperar un estudio preliminar desarrollado durante 2019, que puso foco en todos los/as estudiantes de primer año del profesorado de Nivel Inicial. El mismo proponía identificar aquellos rasgos del tránsito por el nivel, tendientes a la construcción de líneas de fortalecimiento institucional. En este marco, se realizó un estudio exploratorio, descriptivo, que recogió datos socio-demográficos, ligados a las trayectorias de los/as estudiantes, a partir de una encuesta. Así, se buscó recuperar y caracterizar el recorrido previo al ingreso a la formación docente inicial, así como la identificación de situaciones, condiciones y dificultades al momento de estudiar en el nivel.

La encuesta arrojó que más del 80% de los/as estudiantes se constituían en primera generación en transitar el nivel. También que, mayoritariamente, residían en Bariloche de forma permanente y que sólo un 15% provenía de parajes de Línea Sur rionegrina. Es decir, se habían desplazado temporalmente a la ciudad para realizar estudios de nivel superior. El 36% de las edades oscilaban entre 18-19 años, mientras que el 42% se incluía en la franja 20 y 25 años y el 22% restante tenía más de 26 años. Del total, un 10% tenía al menos un hijo/a. Cuando se consultaba sobre el tipo de establecimiento en el que habían cursado sus estudios secundarios, más del 90% lo había realizado en sistema público estatal. Un 65% en instituciones con planes de estudio de 5 años, un 3% en la modalidad de Educación Técnico Profesional y un 12% en establecimientos nocturnos y Plan Fines.

En relación al recorrido en nivel superior, el 42% había realizado estudios en el nivel anteriormente y el 20% había elegido el Profesorado de Nivel Inicial por sugerencia de un familiar, mientras que más del 50% refería a que le “gustaba” la carrera. La encuesta también mostró que más del 42% poseía algún tipo de beca gestionada en el ingreso al nivel. Un 84% cursaba todas las materias correspondientes al plan de estudio de primer año y, cuando se consultaba sobre las características del nivel secundario y superior, la mayoría establecía diferencias profundas entre lo aprendido en el nivel anterior y la imposibilidad de trasladarlo al nuevo nivel. Concretamente, destacaban la cantidad de lecturas, la dificultad para comprender textos en diferentes autores, la poca claridad en las clases en algunos espacios curriculares, el tiempo que demandaba el estudio, imposibilidad de mantener las lecturas “al día” y el temor a intervenir oralmente en exposiciones, consultas, junto a la dificultad de organización del trabajo colaborativo entre pares.

Esta información parcial sobre los recorridos y rasgos de estudiantes pareciera poner en evidencia que el pasaje de nivel secundario a superior es variado en relación al tiempo de culminación de estudios respecto al nivel anterior, así como la duración de los planes de estudio y las habilidades, competencias de escritura y lectura, entre otras, que allí se desarrollan, junto a las condiciones de vida de madres-estudiantes. Pero, al mismo tiempo, y al decir de Tenti Fanfani (en

Ezcurra, 2011), deja entrever una “hipótesis central (...) que refuerza [en la secundaria] un sistema de inclusión escolar y exclusión cultural” (p. 35)

Así, se observaba un grupo importante de estudiantes en nivel superior de la formación docente que poseía restricciones económicas, las cuales se constituían en impedimento para acceder materialmente a insumos necesarios para transitar el mismo. También, la presencia de ciertos “hábitos y habilidades” académicas que, muchas veces, se exigen en la institución de nivel superior, volviéndose obstaculizadoras de los recorridos en los diversos espacios curriculares (Ezcurra, 2011).

Se vuelve fundamental señalar el cambio que ha supuesto para una mayoría de estudiantes pasar de un nivel a otro solitariamente, con distancias temporales respecto al nivel anterior, e intentar ser parte. Porque, en ocasiones, se ubican discursos que depositan la responsabilidad del tránsito por el nivel superior exclusivamente en los y las estudiantes. Las dificultades se presentan como atributos del sujeto/a (casi como parte de su identidad), tornándose ajeno, diferente, difícil, distante y a veces hasta “hostil” el recorrido.

Reflexionar sobre las diversas formas de acompañamiento, de inclusión cultural, al decir de Fanfani (2007), supone habitar una práctica inclusiva que posibilita la construcción de vínculos con los y las estudiantes tendientes a cuidar y no descuidar, aquello que puede enlazarlos/as a la institución. Inscribirnos en una lógica del cuidado, donde la vincularidad tiene lugar, permite ubicar la situación de accesibilidad actitudinal como práctica, como condición para el desarrollo del acompañamiento. Así, surge un movimiento que revisa, cuestiona, desnaturaliza, deconstruye y vuelve a construir sobre aquellos “preconceptos, estigmas, estereotipos y discriminaciones, de las personas en general” (García *et al.*, 2015, p. 43) y, como lo hemos mencionado desde Birgin (2015), logra avanzar y trascender aquellas visiones deficitarias en estudiantes que ingresan y comienzan a transitar la Educación Superior.

Resulta central, garantista de igualdad de oportunidades, la construcción de una propuesta que funcione como articulación entre niveles y “zonas de pasaje” en términos de Bombini y Labeur (2017), que posibilite identificar la necesidad de un espacio y un tiempo entre lo conocido y lo nuevo, con abordajes amplios de la cultura escrita en instituciones desconocidas. Una zona que visibilice y de tratamiento institucional a ciertas prácticas que contemplan la enseñanza de competencias, habilidades y capacidades que se constituyen en fundamentales para lograr el tránsito por el nivel. Recorridos que, como veremos, no se circunscriben a tareas solitarias de algunos/as profesores, sino que han de desarrollarse a partir de programas institucionales que involucren al total de actores responsables del tránsito por el nivel a través de diferentes intervenciones.

De esta manera, construir “zonas de pasaje” para quienes “padecen desventajas fuertes y variadas”, condiciones materiales y culturales que no se ajustan al nuevo nivel, conlleva desacoples respecto a aquellas pretensiones históricas, discursos y sentidos que no alojan preparaciones académicas variadas. Habitar experiencias con esa heterogeneidad de itinerarios supone hacer lugar a aquellas dudas que los/as sujetos/as poseen sobre sí mismos, muchas de las cuales se

traducen en inseguridades tales como los temores en la expresión oral y el menor conocimiento de la vida universitaria al que sus familiares no tuvieron acceso.

Son los/as primeros/as en sus familias, los/as recién llegados/as, en recorrer esta experiencia, pero no en observarla, sino en vivenciarla, sentirla, hacerla propia, y seguir decidiendo su tránsito. Porque allí están los/as docentes y la responsabilidad que nos implica y supone en los desempeños profesionales acompañar, fortalecer y ser claros en nuestras propuestas pedagógicas, a sabiendas y sin pretensión de ser redundantes, del compromiso que conlleva. Jugar en un campo, como es el nivel superior, para más del 80% de los/as estudiantes en el IFDC, en el que no se conocían las reglas de antemano, en las que estas últimas no se encontraban internalizadas porque se era extranjero, suponía un problema para muchos/as.

Sin embargo, no se trata de responsabilizar a estudiantes, sino, por el contrario, lograr que esas diferencias y distancias no se traduzcan en desventajas, disparidades y brechas que cobran mucha fuerza en el primer año de la formación, como sostiene Tinto (en Ezcurra, 2011), donde la ausencia de ciertos *habitus*^{iv} se vuelve “matriz o principio generador de prácticas (...) de una estructura estructurante con efectos sociales y a la vez estructurada: socialmente condicionada (...) *habitus* académicos (...) como formaciones de sentido (...) que ocasionan impactos de orden colectivo, en la enseñanza” (Ezcurra, 2011, p. 39 - 40).

Tal impacto, desajuste, desacople, en la construcción de los *habitus* académicos, se vuelve productor de disparidades, a veces conocidas por profesores, cuando se observa que su reconocimiento no es suficiente, sino que necesariamente ha de traducirse en acciones institucionales que brinden acompañamiento en los sentidos mencionados. Al respecto, señalan Stagnaro y Chosco Díaz (2013), las discordancias que se producen entre las expectativas de profesores y las de estudiantes que se tornan determinantes para el ingreso, la permanencia y culminación de los estudios en nivel superior.

Particularmente, observan las autoras, recuperando las expresiones de Jodelet (1989), que las “representaciones” (erróneas), en tanto “fenómenos complejos constituidos por diversidad de elementos que organizan un saber” de estudiantes y profesores en las prácticas, al momento de resolver tareas, demandan un abordaje urgentes (p. 99). El mismo posibilita el tratamiento de habilidades cognitivas, hábitos académicos y, en este sentido, la enseñanza del tipo de relaciones que tendrían que llevar adelante los/as estudiantes en las diversas propuestas pedagógicas. En la mayoría de los casos, dadas por interiorizadas y construidas, como se ha señalado de antemano.

En este orden de ideas, resulta central advertir las implicancias y sentidos que giran en torno al “acompañamiento” de recién llegados/as a la formación docente inicial, lo cual plantea una revisión de la práctica docente y abordaje institucional de desempeños, tareas, funciones y responsabilidades en torno a la enseñanza. Además, un desplazamiento hacia la confianza y ampliación del conocimiento del otro/a, que, en términos de López y Villanueva González (2018), supone valorar una “cultura tutorial” ligada a “procesos formativos, de orientación integral (...) que implican acciones para proporcionar a los estudiantes la ayuda necesaria para conseguir sus objetivos académicos, personales y profesionales” (p. 382). Devenir tutores supondrá construir o

profundizar en competencias de comunicación y la capacidad de establecer relaciones personales, como sostienen los/as autores.

Entonces, pensar en un acompañamiento contenedor implica abrirse a las singularidades, “*assidere* (...) sentarse al lado de alguien” desde la “necesidad (...) de comprender cómo construir conocimientos desde puntos de partida diversos, para alumnos que tienen diferentes estrategias de aprendizaje y diversos antecedentes de lenguaje, familiares y culturales” (Cortés y Kisilevsky, 2019, p. 5). Es decir, advertir que “no existe un ingreso (...) sino (...) modos de incorporarse a áreas disciplinares que tienen sus propios criterios de selección derivados de su patrón epistemológico” (p. 5).

En un marco de construcción progresiva de vínculos de confianza y respeto, se erigen espacios que permiten a les estudiantes sentirse parte esencial del proceso y recorrido en el nivel. Es decir, lugares, situaciones y experiencias alejadas de los bordes y márgenes, que brindan protagonismo a los/as estudiantes y les llevan a romper el silencio y enfrentar temores (que les subalternizan) en una invitación para que se “animen a tomar la palabra, poner el cuerpo en lo que escriben” y en lo que dicen (Ibídem, 2019, p. 2).

Pensar en aquellas vivencias que son posibles, como se ha mencionado, a partir del tránsito por una “zona de pasaje” que involucra la escolaridad secundaria, su cultura, sus *habitus* académicos y los que contiene el nivel superior, lleva a ubicar algunas experiencias de escritura que se desarrollan en la formación docente. En este texto, retomaremos un instrumento que se construye, se profundiza, se comparte y circula horizontalmente a lo largo de la propuesta anual, y se materializa en aquello que se denomina “diario de (la) formación” en tiempos de ASPO.

Un diario de carácter público y privado que se constituye como una propuesta que favorece la construcción de una identidad narrativa en la medida en que dialoga con el proceso de formación docente. El mismo lleva a pensar su inscripción en una “perspectiva sociocultural” que promueve un “abordaje amplio de la cultura escrita” y la “enseñanza de la lectura y escritura situada, recursiva y colaborativa” (Urus, 2019, p. 112). Asimismo “inaugura un recorrido por otra institución que los estudiantes desconocen” (Ibídem, 2019, p. 112).

Bruner (2013) sostenía que “para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo no hay historia”. En tiempos inéditos en el mundo, en nuestro país, el diario de (la) formación propone un tipo de escritura narrativa como acción interpretativa, que posibilita en los inicios el trabajo sobre sí mismo/a, la problematización de supuestos, valores y sentidos en pos de la construcción de la identidad docente. El diario de formación, hoy, se reedita, para pensar tal vez un “diario de la formación en cuarentena” que nos lleve a escribir nuestra propia historia educativa, escolar y reconocer la propia historia de vida, a la que denominamos “biografía escolar” con otros/as.

Un/a estudiante que inicia la formación docente posee muchos saberes sobre la educación y la escuela que provienen de las experiencias, las vivencias de haber sido alumno/a, de haber participado de instancias socio-educativas. En la formación docente, partimos de las biografías educativas, escolares, que podrían denominarse bajo la categoría de propuesta de “zona de pasaje”

y de sostén, en un proceso de revisión de la propia historia escolar que busca poner en tensión concepciones de sentido común y volver al pasado para interpretar emociones olvidadas, imprevistos, sucesos que dejaron alguna huella.

El tipo de escritura, junto al valor que posee el diario en su materialidad, por los sentidos que inicialmente se imprimen en él, por los imaginarios que circulan en torno a este instrumento, el cual se vuelve familiar, conocido, brinda apertura a un proceso de escritura narrativa en la posibilidad de recuperar analíticamente la historia vivida enlazada fuertemente a las conceptualizaciones de la autobiografía.

El diario posee entradas, como puertas y ventanas que, a partir de una pregunta, una lectura, un material audiovisual o una imagen, inician un proceso de interrogación, comentarios, relaciones, interpretaciones, justificaciones personales y colectivas. Es decir, invita a la escritura como una práctica sistemática que se gesta de taller en taller; en un primer momento, fuertemente descriptiva, casi “anecdótica”, instalada en la reconstrucción del recuerdo que, paulatinamente en un proceso de intercambio con profesores y pares, comienza a escribirse con otros/as. También a explicitar, en sus sentidos, a partir de comentarios, lecturas en ronda, intercambios por parejas, que conllevan explicaciones, ampliaciones, en ocasiones propiciadoras de la pregunta, volviéndonos lectores de la historia de otros. Ello permite dar tratamiento al eje *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional”* como base de una práctica denominada crítico-reflexiva.

Resultan valiosas para el análisis y el tipo de práctica de escritura narrativa epistémica, que se propone a través de instrumentos, herramientas—tal es el diario—, las distinciones y precisiones que realizan Stagnaro y Chosco Díaz (2013) en torno a las representaciones en las prácticas de escritura. Las autoras analizan las distancias y, por momentos, antagonismos que se producen en aquellas valoraciones, percepciones y respuestas que brindan estudiantes y profesores sobre las tareas de escritura, así como los sentidos que enuncian diversos/as actores cuando se solicita que relacionen, interpreten, analicen, entre otras operaciones.

Brindar centralidad a las tareas de escritura, su enseñanza, así como la explicitación del tiempo y espacio destinados en cada unidad curricular al tratamiento de estas propuestas, concebidas en el marco de “zonas de pasaje”, promueve el acompañamiento en la construcción de estilos propios donde los/as estudiantes toman la palabra. Asimismo, se reconoce, como expresan Cortés y Kisilevsky (2019), el “carácter transversal de la lengua (...) con sus propios campos léxicos, específicos y géneros discursivos predominantes” (p. 14).

Revisitar estas concepciones en el presente, en el marco de un aislamiento preventivo y obligatorio, en un contexto de distanciamiento social, y traducirlas en una práctica, en “apoyos”^{vi} y “configuraciones de apoyo”, en otras tramas pedagógicas, nos ha llevado como equipo de trabajo al diálogo con los espacios de primer año para establecer acuerdos, resignificar encuadres, tareas de aprendizaje grupal y en grupalidad; relaciones que se materializan en la construcción de guiones semanales. Estos últimos publicados en aulas virtuales, a modo de hoja de ruta, tendientes a guiar el recorrido en Práctica Docente.

Un espacio que recupera el intercambio, el trabajo colaborativo que se produce en las wikis, las lecturas entre pares sobre el diario a través del recurso del portafolio que posee la plataforma. Todas ellas instancias de retroalimentación, que dan tratamiento a la autobiografía, al trabajo grupal como contenido de enseñanza, a través de comentarios y explicitaciones volcadas en nuestros guiones sobre aquellas propuestas, tareas, que queremos desplegar semana a semana, de maneras dinámicas, concretas, originales, espontáneas y creativas en la diversidad de recursos, herramientas y estrategias que suponen y conllevan prácticas de acompañamiento.

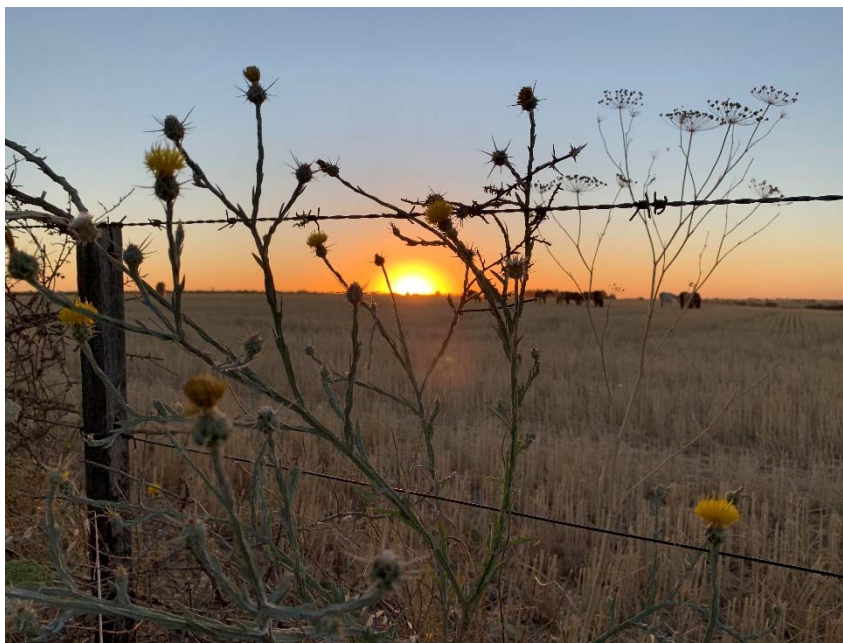
Comentarios finales...

Para finalizar, en el marco de procesos de masificación del nivel, recuperar la importancia de construir una “inclusión incluyente”, con manos contenedoras, disponibles, en las que todos/as y cada uno/a puedan ser parte, alojados/as, acompañados/as en su singularidad, dando lugar desde una mirada pragmática en donde las prácticas de acompañamiento, hoy, se constituyen y construyen en la vincularidad y diálogo con otros/as.

De allí la importancia y el valor, en este tiempo, de recorridos institucionales que partan de la confianza sobre todo lo que otro/a puede y logrará hacer, pero también de la responsabilidad en la formación de *habitus* académicos por parte de los/aa profesores en el nivel superior. Prácticas tendientes a un pasaje exitoso para estudiantes que inician la formación docente y que den continuidad al proyecto de formación que se ha elegido como parte fundante del proyecto de vida a través de diversos apoyos, configuraciones y tramas pedagógicas que garanticen la accesibilidad académica y el derecho a la educación.

La distancia, el aislamiento obligatorio, nos ha permitido observar de otra manera, con otros ojos y miradas que ingresan en los hogares de estudiantes y donde ellos/as ingresan a los nuestros, pantallas de por medio (que nos separan y nos vinculan al mismo tiempo). Allí, aparecen y nos rodean otras escenas, con sensibilidades, emociones, con otras intensidades, que son propias de este tiempo, y nos permiten vivenciar otras experiencias, expresiones y sentires. Lo sanitario irrumpe con políticas públicas de cuidado y nos lleva a revisar nuestras acciones cotidianas, proyecciones profesionales e institucionales y volverlas a pensar inmersas en esta realidad.

Porque sentimos que esta pandemia nos arrebató algo del vínculo, de aquel encuentro, del cuerpo a cuerpo, de las miradas, de las voces, de las risas, de aquellos gestos necesarios para acercarnos, conocernos y comprendernos; y, mientras tanto, en la espera que no se detiene, buscamos continuar una propuesta pedagógica que se construya en la premisa de la vincularidad y de otros encuentros posibles de los cuales todos puedan ser parte.



Confluencia 2, fotografía. **Patricia Bonjour**

Notas

ⁱ El escrito recupera una experiencia pedagógica de un equipo docente en el ingreso a la Educación Superior en la formación docente inicial. Toma como punto de partida el análisis, en 2019, de las trayectorias previas al ingreso a nivel superior de estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, y se inscribe en este tiempo pedagógico, donde el distanciamiento social y el aislamiento, en el contexto del COVID 19, han reconfigurado, interpelado y resignificado las prácticas educativas y académicas actuales.

ⁱⁱ Rusler (2014).

ⁱⁱⁱ Bombini y Labeur (2017) en torno a la construcción de la articulación entre niveles y la construcción del “oficio de ser alumno”.

^{iv} Bourdieu (2007) refiere al *habitus* como esa ley inmanente, inscripta en el cuerpo (...) cuya singularidad reside en las trayectorias sociales (p. 96-98).

^v Uno de los ejes del programa de Práctica Docente I de los tres profesorados mencionados del IFDC Bariloche

^{vi} Los apoyos pueden estar relacionados con diversos recursos y situaciones, como pueden ser los cambios de consignas, el uso de medios de comunicación alternativos, mayor presencia docente, flexibilidad frente a estrategias de acceso al conocimiento, cambios roles en el aula, entre otros. Asimismo, todos los apoyos, poseen un propósito común, vinculado a la promoción de aprendizajes para todes (Rusler, 2014, p. 88)

Bibliografía

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, M. y Kisilevsky, M. (2019). *El primer año de la universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura*. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa).
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Universidad Nacional de General Sarmiento: Los Polvorines
- García, C., Heredia, M., Reznik, L. y Rusler, V. (2015). La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad. *Espacios de crítica y producción*, (51), 41-56.
- López, M. y Villanueva González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 381- 399.
- Stagnaro, D. y Chosco Díaz, C. (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En L. Natale (Comp.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de las tres carreras de la UNGS*. Editorial UNGS.
- Urus, M. (2019). *Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la educación superior*. UTN.